

Jerzy Brzeziński

Rozwój naukowy badacza a rozwój psychiczny człowieka. Próba analogii

Przyjmijmy jako punkt wyjścia, że można mówić o dwóch kontinuumach czasowych. Na jednym można zlokalizować każdą osobę, która podjęła specyficzną aktywność zawodową związaną z: prowadzeniem badań naukowych, upowszechnianiem ich rezultatów (publikacje, wystąpienia konferencyjne), kształceniem studentów, udziałem w kształceniu kadr naukowych (opieka nad pracami doktorskimi i opiniowanie awansów naukowych), udziałem (w roli eksperta) w kształtowaniu praktyki społecznej. Będzie to kontinuum rozwoju aktywności zawodowej, a w odniesieniu do interesującej nas dość specyficznej aktywności zawodowej będzie to kontinuum rozwoju naukowego. Niejako równolegle do tego pierwszego, odnoszącego się do aktywności zawodowej (tu, trzeba to wyraźnie zaznaczyć, bardzo specyficznej, bowiem odnoszącej się do niewielkiego ułamka całej dorosłej populacji), można zbudować drugie, naturalne kontinuum odnoszące się do rozwoju psychicznego człowieka w ciągu jego życia po prostu. Będzie to kontinuum rozwoju psychicznego człowieka. Psychologowie rozwoju zajmując się *osobliwościami* zmieniania się człowieka na tym kontinuum, mówią w takim wypadku o „psychologii rozwoju człowieka w pełnym cyklu życia”¹.

¹ Por.: A. Brzezińska (2000), *Spółeczna psychologia rozwoju*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 36; por. też ostatnio przetłumaczony na język polski bardzo dobry podręcznik: H. Bee (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka. Na-

Jedną z bodajże ciekawszych psychologicznych koncepcji opisujących kolejne stadia (a wyróżnia ich aż osiem) rozwoju człowieka w pełnym cyklu życia została opracowana przez Erika H. Eriksona². Uważam, że można spróbować przeprowadzić swoistą analogię między: (1) stadiami rozwoju psychicznego człowieka i (2) etapami rozwoju naukowego badacza. Przeprowadzenie takiej analogii będzie przedmiotem niniejszego opracowania.

Erika H. Eriksona teoria ośmiu stadiów rozwoju psychospołecznego człowieka

Koncepcja stadiów rozwoju człowieka opracowana przez Erika H. Eriksona nawiązuje do psychoanalitycznej koncepcji autorstwa Sigmunda Freuda. Została ona jednak wzbogacona przez własne doświadczenia kliniczne i badawcze Erika H. Eriksona.

„W każdym z wyłonionych etapów życia jednostka doświadcza wg niego [E.H. Eriksona – JB] specyficznego ‘problemu’ życiowego i dokonuje reintegracji swoich potrzeb oraz posiadanych kompetencji zgodnie z odczuwanymi przez siebie naciskami społecznymi, płynącymi z kultury, w której żyje [...] rozwój człowieka polega na przechodzeniu z etapu do etapu w wyniku poradzenia sobie z kolejnym problemem, a więc po zajściu odpowiednich ‘zdarzeń psychologicznych’ [...], a nie jedynie w rezultacie osiągnięcia odpowiedniego wieku chronologicznego. Istotne jest przyjęcie przez E.H. Eriksona założenia, że zmiany rozwojowe zachodzące w każdym z wyróżnionych stadiów mają znaczenie dla zmian, jakie będą zachodziły we wszystkich następnych stadiach. Stadia te tworzą pewną sekwencję, przez którą rozwijająca się jednostka musi przejść w takiej właśnie, a nie innej kolejności”³.

Według Helen Bee, autorki jednego z najlepszych w światowej literaturze psychologicznej podręczników akademickich z zakresu nowocześnie pojmowanej psychologii rozwoju człowieka w całym cyklu życia, istotą teorii Erika H. Eriksona jest to, że:

wiasem mówiąc, polski tytuł „zgubił” podstawowy sens terminu angielskiego, wokół którego utworzony został oryginalny tytuł monografii: *lifespan development*. Przed laty, w 1998 r., M. Tyszkowa zaproponowała, aby angielski termin *life-span developmental psychology* oddać w języku polskim terminem: *psychologia rozwoju człowieka w ciągu życia* – por.: M. Tyszkowa (1988), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Warszawa: PWN, s. 6.

² Por.: E.H. Erikson (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, rozdz. 7: *Osiem okresów w życiu człowieka*, s. 257–287; także: A. Brzezińska (2000), *Spółeczna ...*, op. cit., s. 249–258.

³ Por.: A. Brzezińska (2000), *Spółeczna ...*, op. cit., s. 250.

„[...] każde nowe zadanie, każdy dylemat jest narzucony rozwijającemu się człowiekowi przez zmiany w wymaganiach społecznych. Można ją sparafrazować słowami Matyldy Riley, mówiąc, że każda warstwa wiekowa ma swoje specyficzne zadanie psychologiczne. Skoro chcąc nie chcąc, posuwamy się po latach, zatem przed rozwijającym się człowiekiem stawiane są coraz to nowe zadania bez względu na to, czy udało mu się pomyślnie rozwiązać poprzednie dylematy, czy też nie. Nie można pozostawać dwudziestolatkiem tak długo, aż się uporamy z zadaniami tego wieku! Czas pcha nas naprzód z 'nadbagażem' nierozwiązanych spraw. Toteż początkowe zadania są szczególnie ważne, gdyż przygotowują grunt dla wszystkich następnych”⁴.

W całym *cyklu życia* każdy człowiek przechodzi, według Erika H. Eriksona, przez osiem etapów (stadiów):

- 1) niemowlęstwo: do 1. roku,
- 2) wczesne dzieciństwo: 2–3 rok,
- 3) wiek zabawy: 4–5 rok,
- 4) wiek szkolny: 6–12 rok,
- 5) dorastanie (adolescencja): 13–22 rok,
 - i. wcześniejszy okres (wczesna adolescencja): 13–17 rok,
 - ii. późniejszy okres (późna adolescencja): 18–22 rok,
- 6) wczesna dorosłość: 23–34 rok,
- 7) średnia dorosłość: 35–60 rok,
- 8) późna dorosłość: powyżej 61. roku.

Na każdym z etapów rozwoju jednostka musi rozwiązać specyficzne dla niej problemy. W wielkim skrócie rzecz ujmując, idzie o właściwe na danym etapie rozwoju pogodzenie własnych pragnień i potrzeb z normatywnymi naciskami wywieranymi na jednostkę przez jej otoczenie społeczne. Aby uzyskać satysfakcjonujące rozwiązanie powstałych na osi: „ja–społeczeństwo” napięć, jednostka musi być wyposażona w określone kompetencje – inne, i to coraz bardziej złożone, dla każdego etapu jej rozwoju. Wejściu jednostki w daną fazę rozwoju towarzyszy na ogół duże napięcie związane z niedostatecznym wykształceniem właściwych do sprostania naciskom społecznym kompetencji, z postrzeganiem jako ostro przeciwstawionych sobie własnych pragnień i dążeń oraz wymagań i nacisków środowiska. Dopiero wykształcenie adekwatnych kompetencji pozwoli jednostce na rozwiązanie powstałego kryzysu i na dojrzałe przejście do następnego etapu. Wymagania „zewnętrzne” względem jej wewnętrznych standardów ulegają pod koniec etapu rozwojowego uwewnętrznieniu (będą to już jej „wewnętrzne” wymagania). Jednostka jest gotowa stawić czoła nowym problemom powstałym, podobnie jak na poprzednim etapie rozwoju, wskutek

⁴ Por.: H. Bee (2004), *Psychologia ...*, op. cit., s. 41.

wytworzenia się napięć między tym, co „wewnętrzne”, „podmiotowe” (ale w jakimś sensie „gorsze” ze społecznego, normatywnego punktu widzenia) i tym, co „zewnętrzne”, „narzucone” (normujące i przygotowujące jednostkę do nowych zadań).

Można zatem dla każdego etapu rozwoju wskazać charakterystyczne wymagania społeczne i adekwatne do nich kompetencje, które pozwolą jednostce zredukować powstałe na początku etapu napięcia między „wewnętrznym” i „zewnętrznym” oraz pozytywnie przejść do etapu następnego.

Niedojrzałą zaś formą rozwiązania kryzysu rozwojowego jest z jednej strony przyjęcie nacisków zewnętrznych jako w pełni obowiązujących, niezależnie od własnego zdania jednostki w tej sprawie (postawa „neoficka”), a z drugiej – trwanie przy własnych poglądach, przekonaniach, kompetencjach jako „jedynie słusznych” i odrzucanie wyzwań, jakie stawia społeczne otoczenie jednostki. W obu tych wypadkach jednostka nie dokonuje reintegracji swego doświadczenia na nowym – wyższym – poziomie, bowiem nie łączy nowego doświadczenia ze starym, ukształtowanym we wcześniejszych fazach rozwojowych, a jedynie tworzy „nową wyspę kompetencji”, a raczej, należałoby powiedzieć, „niekompetencji” (mówiąc językiem Jerome S. Brunera⁵ – tworzy nową *kolekcję informacji*) bądź udoskonala już posiadane kompetencje. Tyle, jeśli chodzi o „ducha” koncepcji Erika H. Eriksona.

Stadia i fazy rozwoju naukowego badacza

Taki, jak Eriksona sposób patrzenia na rozwój psychiczny jednostki można, *per analogiam*, odnieść do rozwoju naukowego badacza, który, zgodnie z założeniem, iż rozwój człowieka trwa przez całe życie, przechodzi przez charakterystyczne dla niego etapy rozwojowe. Także i w tym specyficznym wypadku można wskazać na charakterystyczne wymagania „społeczeństwa nauki”, którym musi sprostać, poprzez opanowanie określonych kompetencji, ciągle rozwijający się badacz⁶. Można też wskazać na twórcze, rozwojowo nośne sposoby rozwiązywania *kryzysów rozwojowych* – w tym wypadku odnoszące się do rozwoju tożsamości naukowej badacza – które tak znaczącą rolę odgrywają w koncepcji Erika H. Eriksona.

⁵ Por.: J.S. Brunner (1978), *Proces kształcenia*, Warszawa: PIW.

⁶ Por.: J. Ziman (1972), *Społeczeństwo nauki*, Warszawa: PIW; także: J. Brzeziński (2004), O cnotach uniwersyteckich. [W:] S. Ciesielski, T. Kulak, K. Ruchniewicz, J. Tyszkiewicz (red.), *Wokół historii i polityki. Studia z dziejów XIX i XX wieku dedykowane Profesorowi Wojciechowi Wrześcińskiemu w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 83–98.

Napięcia, jakie muszą być rozwiązane przez kandydata na badacza czy przez badacza, aby mógł, w swoim rozwoju, przejść na wyższy, bardziej dojrzały poziom rozwoju, związane są, jak sądzę, z:

1. Kryteriami *inicjacji naukowej* i wymagań opracowanymi przez społeczność uczonych stawianych osobom ubiegającym się o członkostwo tego „elitarnego klubu”. Inaczej mówiąc, idzie o *trafne* rozpoznanie przez jednostkę kryteriów, których spełnienie przez kandydata wymagane jest, aby mógł on partycypować w życiu społeczności badaczy. Przypomina to, rzecz jasna, procedurę wchodzenia do cechu i związane jest z jakimś okresem terminowania u mistrza⁷. Jak pisze Goćkowski:

„[...] układ ‘mistrz – uczeń’ jest układem właściwym na drodze adepta ku inicjacji pod warunkiem funkcjonowania ‘szkół charakteru naukowego’ (kształtujących podczas »intencjonalnego współdziałania« kwalifikacje intelektualne i moralne wszystkich uczestników, z mistrzami włącznie). Szkołami takimi są zaś kręgi kompetencji merytorycznej i małe grupy pracy naukowej (zespoły badawcze i seminaria uniwersyteckie). [...] Ethosu i metody uczą kręgi ustalające odpowiednie wzorce. Małe grupy pracy naukowej i układy »mistrz – uczeń« przekształcają owe wzorce w style edukacji i socjalizacji. Układ »mistrz – uczeń« jest układem realizującym funkcje kształtowania intelektu i charakteru obu partnerów układu”⁸.

2. Poziomem *społecznego konserwatyzmu poznawczego* grupy, szkoły, przez który członek danej szkoły naukowej (mniej lub bardziej formalnej) musi się „przebić” (obalić wyróżniający ją – w sensie Kuhnowskim⁹ – *paradygmat*), aby, niekoniecznie wywołując rewolucję naukową na miarę przewrotu Kopernikańskiego, Marksowskiego czy Einsteińskiego, samodzielnie zaistnieć w życiu społeczności badaczy.

3. Poziomem *jednostkowego konserwatyzmu poznawczego*, którego przełamanie umożliwi naukowe zaistnienie (i wyzwolenie ze stanu czeladniczego za aprobatą mistrza) jego z kolei uczniów. W tym wypadku idzie o otwarcie poznawcze na „inność”, na „nowość” – nawet na „herezję” (definiowaną z punktu widzenia „obleżonego” paradygmatu).

Dojrzałe rozwiązanie tych specyficznych napięć umożliwi:

1. Wejście jednostki do społeczności badaczy jako adepta szkoły – *funkcja socjalizacyjna* nacisków zewnętrznych wywieranych przez grupę wobec oso-

⁷ Na ten temat bardzo obszerne analizy w: J. Goćkowski (1981), *Szkoły w nauce*, Wrocław: Ossolineum; J. Goćkowski, P. Kisiel (red.) (1999), *Kręgi kompetencji i perspektywy poznawcze*, Kraków: Wydawnictwo i Drukarnia „Secesja”; J. Goćkowski (1999), *Uniwersytet i tradycja w nauce*, Kraków: Wydawnictwo i Drukarnia „Secesja”.

⁸ Por.: J. Goćkowski (2000), *Uniwersytet ...*, op. cit., s. 20–21.

⁹ Por.: T.S. Kuhn (2001), *Struktura rewolucji naukowych*, Warszawa: Aletheia.

by do jej członkostwa aspirującej, umożliwiającą jej wejście w nową jakościowo fazę rozwoju.

2. Usamodzielnienie się jednostki w społeczności badaczy i utworzenie przez nią nowej szkoły – *funkcja autonomizująca* własnych, adekwatnie przez jednostkę spostrzeganych kompetencji, umożliwiającą dojrzałe, autonomiczne funkcjonowanie naukowe jednostki w grupie społeczności badaczy.

3. Otwarcie jednostki na nowych członków grupy – *funkcja stabilizacyjna i edukacyjna* wewnętrznych standardów, na tyle dojrzałych (adekwatnych i stabilnych), że mogą być zaoferowane jako standardy regulujące (z nowego merytorycznie poziomu!) wchodzenie nowych członków do społeczności badaczy.

W rozwoju naukowym można zatem wyróżnić cztery fazy:

- A. Fazę wczesnej socjalizacji naukowej;
- B. Fazę późnej socjalizacji naukowej;
- C. Fazę adolescencji naukowej;
- D. Fazę dorosłości naukowej.

Dwie pierwsze fazy (A i B) składają się na *stadium prototwórczości*, a dwie ostatnie (C i D) tworzą *stadium dojrzałej twórczości*.

Rozwój naukowy nie ma charakteru prostoliniowego; modelem geometrycznym, który najlepiej oddaje jego istotę, jest *helisa*, znana nam dobrze z modelu DNA. W każdej fazie przechodzi się poprzez cykle tych samych czynności, tyle że każdy cykl lokowany jest na wyższym jakościowo poziomie. Liczba cykli, poprzez które przechodzi jednostka, świadczy o bogactwie jej rozwoju.

Zanim przejdę do scharakteryzowania wyszczególnionych wyżej stadiów rozwoju badacza, przypomnę interesującą i przydatną dla naszych celów klasyfikację *typów prac naukowych i osobowości badawczych* podaną przez Leszka Nowaka¹⁰. Zgodnie z nią można wyróżnić trzy typy prac naukowych:

- 1) prace twórcze (*t*),
- 2) prace korekcyjne (*k*),
- 3) prace aplikacyjne (*a*).

Praca twórcza stanowi ukoronowanie wysiłku badawczego i jest tym, co ją istotnie odróżnia od prac innego typu. Aby do niej „dojść”, trzeba lat wysiłku badawczego, a i talentu (raczej przede wszystkim). Praca twórcza zakłada przekraczanie zastanego przez badacza paradygmatu i jest rezultatem

¹⁰ Por.: L. Nowak (1997), The personality of researchers and the necessity of schools on science. [W:] J. Brzeziński, L. Nowak (red.), *The idea of the university* („Poznań Studies in the Philosophy of the Sciences and the Humanities”, 50, s. 191–197), Amsterdam–Atlanta, GA: Rodopi; L. Nowak (1998), O ukrytej jedności nauk społecznych i nauk przyrodniczych, *Nauka*, 1, s. 11–42.

twórczego zmagania się z nim. Nie każdy badacz na drodze swojego rozwoju naukowego dochodzi do prac, które obalają zastany paradygmat.

Znacznie częściej mamy do czynienia z *pracami korekcyjnymi*, gdy badacz-uczeń przyjmując za punkt wyjścia teorię mistrza, rozbudowuje ją tak, aby swoim zasięgiem objęła nową klasę faktów albo lepiej (od teorii zastanej) jakieś fakty wyjaśniała. Intencją badacza nie jest zatem zrywanie z zastaną teorią T, ale zbudowanie nowej teorii T', *korespondującej* z teorią T. Rozbudowując nową teorię, badacz nadal pozostaje w kręgu wyjściowego paradygmatu, nadal jest jego wyznawcą i strażnikiem.

Praca aplikacyjna polega natomiast jedynie na wyprowadzeniu z niej odpowiedzi na sformułowane przez badacza pytania, których twórca teorii nie wskazał. Praca aplikacyjna nie podważa żadnego z założeń wyjściowej teorii, a jedynie wskazuje na nowe obszary jej zastosowań.

Jeżeli pracę typu (*t*) uznamy za w pełni twórczą, to prace typu (*k*) będą już znacznie mniej twórcze, a pracom typu (*a*) wręcz brakuje znamion twórczości. Rzecz jasna ten sam badacz może być autorem prac jednego, dwóch czy nawet trzech typów.

Stosownie do powyższego rozróżnienia prac naukowych (z uwagi na ładunek oryginalności w nich zawarty) Leszek Nowak mówi o typach osobowości badawczych – *twórczych, korektorskich i aplikacyjnych*.

I tak, *twórczą „osobowość pełną”* ma badacz, który jest zdolny do podejmowania prac naukowych: $t + k + a$. W pełni *dojrzały* badacz zdolny jest do łączenia prac twórczych z korekcyjnymi (w tym autokorekcyjnymi) i aplikacyjnymi (w tym autoaplikacyjnymi). Obok pełnych osobowości mamy też „osobowości cząstkowe”. Możemy zatem wyróżnić badaczy zdolnych jedynie do tworzenia oryginalnych teorii i znajdowania dla nich zastosowań, ale bez przeprowadzania niezbędnych korekt teorii (prace naukowe: $t + a$), czy zdolnych do tworzenia oryginalnych teorii, ich rozwijania i korygowania, ale bez znajdowania dla nich zastosowań (prace naukowe: $t + k$). Są też twórcy zdolni jedynie do tworzenia teorii, bez dbania o jej rozwijanie i znajdowanie dla niej zastosowań (prace naukowe: t).

Z kolei osobowość *korektorska* cechuje badacza, który w swoich wysiłkach poznawczych skupia się jedynie na poprawianiu i uzupełnianiu danej teorii tak, aby była ona otwarta na jak największą liczbę faktów (prace naukowe: k). Najbardziej ubogi poznawczo jest ktoś o osobowości *aplikacyjnej*; jest on zdolny jedynie do znajdowania dla danej teorii tylko nowych zastosowań (prace naukowe: a).

Według mnie rozwój naukowy badacza wiedzie od prac typu a , przez prace typu k i $k + a$, do prac typu: t , $t + k$, $t + k + a$. Zatem, charakterystyczne dla stadium prototwórczości są prace *aplikacyjne* (znajdowanie nowych za-

stosowań dla teorii mistrza), a dla stadium dojrzałej twórczości charakterystyczne są prace *korektorskie* (faza adolescencji naukowej – wychodzenie spod dominacji i kurateli naukowej mistrza i próba znajdowania własnego miejsca w społeczności badaczy) i *twórcze* (faza dorosłości naukowej – usamodzielnienie naukowe).

Stadium prototwórczości naukowej (faza wczesnej i późnej socjalizacji naukowej)

Pierwszy poważny kontakt z mistrzem ma miejsce na seminarium magisterskim, na którym, pod czujnym okiem mistrza, młody człowiek wciąga się w arkania pracy badawczej. To seminarium magisterskie jest tym forum, na którym może on poważnie podyskutować z doświadczonym uczestnikiem życia naukowego.

Okres przygotowywania pracy magisterskiej to okres opanowywania podstaw języka społeczności nauki oraz poznawania podstaw teoretycznych i metodologicznych danej dyscypliny naukowej. Nie bez znaczenia dla pozytywnego rozwiązania problemów pojawiających się na progu wchodzenia w nową rolę będzie, jeżeli między badaczem-mistrzem i kandydatem na badacza-ucznia dojdzie do zawiązania *interakcji*. Od jakości tej interakcji zależeć będzie płynność przejścia z seminarium magisterskiego na seminarium doktorskie. Mądre sprawowanie roli promotora polega na tym, że mistrz dba nie tylko o poziom naukowy przygotowywanej przez doktoranta rozprawy doktorskiej, ale i na tym (co nie mniej ważne), iż przygotowuje go do tego, aby mógł sam nawiązać kontakt z młodymi adeptami i aby mógł, w niedalekiej przyszłości, pokierować ich rozwojem naukowym. Charakterystyczne dla tego okresu rozwojowego są prace badawcze typu *a*.

Chciałbym podkreślić, że seminaria, na których ich uczestnicy przygotowują, pod czujnym okiem mistrza, prace dotyczące jedynie aplikacji jego teorii, są dobre, ale tylko na początku drogi rozwojowej młodego badacza. W ślad za pracami typu *a* muszą iść pierwsze próby prac typu *k*. Problem jednak w tym, czy kierownik seminarium jest autorem nośnej poznawczo teorii, którą nie tylko sam rozwija, ale też dopuszcza do tego, aby jego uczniowie dokonywali pierwszych prób jej rozwinięć i analiz krytycznych, aby w ten sposób uczyli się rzetelnej krytyki naukowej.

Dojrzałe przejście przez te dwie fazy związane z przygotowaniem do roli de facto samodzielnego badacza umożliwi badaczowi wejście w stadium dojrzałej twórczości.

Stadium dojrzałej twórczości (faza adolescencji naukowej i dorosłości naukowej)

Pełna charakterystyka tej fazy wymaga zwrócenia uwagi na dwa problemy:

1. Problem dojrzałego usamodzielnienia się naukowego (przejście od prac k czy $k + a$ do prac typu t).

2. Problem otwarcia na nowych, młodych członków grupy – przyjęcie twórczej postawy nauczycielskiej.

Pierwszy problem jest związany ze zmianą *postawy poznawczej* badacza, która, będąc pochodną jego osobowości badawczej, zmienia się w ciągu jego naukowego życia. Badacz przechodząc przez kolejne fazy rozwojowe i rozwiązując charakterystyczne dla nich problemy, powinien (jeżeli na rozwój patrzeć w kategoriach normatywnych) podejmować adekwatne dla danej fazy dojrzałe typy prac badawczych. O niedojrzałości albo, mówiąc inaczej, o „uwięzieniu” w danej fazie świadczyć może to, że badacz będzie nadal „aplikatorem” czy „korektorem” i nie będzie podejmował prób bycia twórcą, a więc osobą zdolną do pełnej realizacji siebie jako uczonego – co wyraża się niemożnością podejmowania prac typu: t , $t + k$, $t + k + a$.

Z dotychczasowych rozważań wynika, iż rozwój niekoniecznie musi przebiegać harmonijnie poprzez wszystkie fazy. Może być i tak, że badacz „zafiksuje” się na jakiejś fazie, nie mogąc z niej wyjść na wyższy poziom rozwojowy. Będzie on, mimo zaawansowanego wieku i długich lat pracy na uniwersytecie, na tym samym etapie rozwoju, co jego dużo młodszy kolega, który płynnie przechodzi z fazy do fazy.

W kontekście problemu otwarcia się na nowych członków grupy chciałbym zwrócić uwagę na drugi problem – na to, że nie można rozdzielać dwóch kontekstów działalności badacza – *kontekstu badania* (naukowego) i *kontekstu nauczania*, tak jak okazało się, iż niemożliwa do utrzymania była teza Hansa Reichenbacha o odrębności dwóch kontekstów: *odkrycia* i *uzasadnienia*, sformułowana na gruncie epistemologii neopozytywistycznej. Zresztą nie jest to wcale nowy pogląd, jeśli chodzi o praktykę działania uniwersytetów. Takie bowiem poglądy wyznawał np. Kazimierz Twardowski¹¹, pisząc:

„[...] rdzeniem i jądrem pracy uniwersyteckiej jest tedy twórczość naukowa, zarówno pod względem merytorycznym, jak i pod względem metodycznym”,

a praca dydaktyczna profesora uniwersytetu ma – jego zdaniem –

„za podstawę własną pracę badawczą nauczyciela”,

¹¹ Por.: K. Twardowski (1933), *O dostojeństwie Uniwersytetu*, Poznań: Uniwersytet Poznański, Rolnicza Drukarnia i Księgarnia Nakładowa.

czy Florian Znaniecki¹², który zwracał uwagę na to, by profesor uniwersytetu był „uczonym-erudytą”:

„[...] uczony polski musi być z obowiązku uczonym-erudytą, ponieważ z jego funkcją naukową wiąże się najściślej inna funkcja, którą społeczeństwo faktycznie traktuje jako główną. Tą funkcją jest »nauczanie«, tj. zapoznawanie innych z nauką jako systemem prawd”.

Osobliwością uniwersytetu, tego najbardziej naturalnego środowiska dla badacza, jest owa jedność dwóch procesów wzajemnie się przenikających – procesu badania naukowego oraz procesu nauczania.

Jest oczywistym, że mówiąc o nauczaniu uniwersyteckim, mam na myśli dwa jego poziomy:

1. Poziom A: kształcenie magisterskie,
2. Poziom B: kształcenie pomagisterskie – doktoranckie.

W nauczaniu uniwersyteckim, niezależnie od tego, o jakim poziomie mówimy, nie chodzi o to – jak sądzę – aby „mówić więcej” i językiem bardziej skomplikowanym. Idzie natomiast o to, aby przybliżyć kandydatowi na badacza *metodę*, za pomocą której profesor-mistrz *sam* uzyskał pewne wyniki, które wspólnie z uczestnikami seminarium omawia (pełen jeszcze wątpliwości i krytycyzmu co do ich rzeczywistej wartości i relacji, w jakich pozostają do innych wyników, uzyskanych przez innych badaczy, stosujących odmienne metody badawcze).

Powinien zatem profesor uniwersytetu być nie tylko, jak chciał Florian Znaniecki, „uczonym-erudytą”, obeznanym z aktualnym stanem badań w swojej dyscyplinie naukowej, którego cechuje wysoki poziom *świadomości metodologicznej* przejawiającej się raczej jako „gotowość do akceptowania” aniżeli „gotowość do odrzucania i zmieniania”, ale powinien być, zapożyczę termin od Floriana Znanieckiego, „uczonym-twórcą”¹³, a może powinien – na co zwraca uwagę Jerzy Kmita¹⁴ – przyjmować postawę, którą Richard Rorty nazwał „ironiczną” (*ironist*), a którą tenże Jerzy Kmita określił następująco:

„[...] od wykładowcy uniwersyteckiego działającego w społeczeństwie liberalnym można oczekiwać nie tylko postawy »ironicznej«, postawy kogoś, kto nie jest pewien swego dotychczasowego »języka«, kto więc upatruje »metafor« wiodących do »rekontekstualizacji« wykładanej nauki, ale i tego, że postawę ową zalecał będzie swym słuchaczom, posługując się przykładem własnym”.

¹² Por.: F. Znaniecki (1984), *Uczeni polscy a życie polskie*. [W:] F. Znaniecki (red.), *Spółeczne role uczonych* (s. 211–261), Warszawa: PWN, cyt. ze s. 223.

¹³ Por.: F. Znaniecki (1984), *Uczeni ...*, op. cit., s. 250 i n.

¹⁴ Por.: J. Kmita (1997), *Is a „creative man of knowledge” needed in university teaching?* [W:] J. Brzeziński, L. Nowak (red.), *The idea of the university* („Poznań Studies in the Philosophy of the Sciences and the Humanities”, 50, s. 179–190), Amsterdam–Atlanta, GA: Rodopi.

Dojrzałe wejście w fazę dorosłości naukowej charakteryzuje się tym, że badacza cechuje nie tylko zdolność tworzenia oryginalnych teorii naukowych oraz zdolność ich rozwijania (korygowania) i znajdowania dla nich aplikacji, ale – o co wcale nie jest łatwo w świecie indywidualności – zdolność zarażania innych pasją pracy naukowej oraz zdolność (i umiejętność) przekazywania tej wiedzy następnym pokoleniom. Badacz, który osiągnął ten etap rozwoju (a trzeba zaznaczyć, że można go osiągnąć w różnym wieku – można być młodym-dojrzałym naukowo i starym-niedojrzałym naukowo), nie będzie zazdrośnie strzegł tajemnic warsztatowych i nie będzie dopisywał się do prac swoich uczniów i współpracowników. Co więcej, pozwoli im, aby poprzez krytykę jego teorii naukowej (paradygmatu) docierali do zrębów własnych koncepcji. Pozwoli to im na stopniowe usamodzielnianie się naukowe, na własny, samotny rejs w stronę nieznanych lądów. Cykl się zamyka – z krytyki teorii mistrza rodzi się nowa teoria, która, jeżeli jej twórca uzyska pełną dojrzałość naukową, stanie się zaczynem nowej teorii stworzonej przez kogoś, kto miał okazję przejść przez kolejne etapy pracy z daną teorią i ...¹⁵.

¹⁵ Tekst ten w swojej pierwotnej wersji był ogłoszony drukiem w wewnętrznym wydawnictwie Fundacji na rzecz Nauki Polskiej, która organizuje od kilku już lat tematyczne spotkania poświęcone różnym problemom współczesnej nauki. Jedno z takich spotkań odbyło się w 2001 roku i było poświęcone tematowi: „Starość i młodość w nauce”. Tekst mojego głosu w dyskusji, opublikowany w: J. Sławiński (red.) (2001), *Starość i młodość w nauce*, Wrocław: Funna (seria: „Fundacji dyskusje o nauce”), uważam za aktualny i dlatego zdecydowałem się go szerzej upowszechnić.